

Simone Kannengieser, Christine Schuppli und Anna Walser

Zwei Sprachen lernen und in zwei Sprachen lernen

Sprachförderung bezieht Erstsprachen als Bildungssprachen mit ein

Zusammenfassung

Der folgende Beitrag skizziert den Ausgangspunkt des Projekts «miteinander mehrsprachig», das die Autorinnen am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW durchführen. Sprachliches Lernen vollzieht sich auf Kindergartenstufe noch nicht bewusst und selbstgesteuert. Umso mehr Einfluss dürfte die Verhinderung oder Unterstützung mehrsprachigen Lernens – im Sinne des Lernens von und mit Sprachen – auf die Biografie der Kinder haben. Mit dem Projekt wird ein Konzept der frühen alltagsintegrierten Förderung von Mehrsprachigkeit entwickelt.

Résumé

L'article suivant présente les fondements du projet « plurilingues ensemble », sur lequel travaillent actuellement les auteures à l'Institut de pédagogie et de psychologie de la Haute École Pédagogique FHNW. Le choix d'empêcher ou d'encourager l'apprentissage plurilingue au jardin d'enfants – c'est-à-dire de et dans plusieurs langues – a une influence d'autant plus significative sur la biographie des enfants qu'à cet âge-ci, l'apprentissage langagier n'est pas encore un processus conscient et autonome. Ce projet développe l'idée d'une promotion précoce du plurilinguisme intégrée au quotidien.

Einleitung

Dem Mehrsprachigkeits-Fachdiskurs zum Trotz prägt eine auf Einsprachigkeit reduzierte Sprachförderung das alltägliche Denken und Handeln in Deutschschweizer Schulen. Das wird zum Beispiel deutlich, wenn Pausenhofgespräche auf Albanisch, Türkisch etc. von den Lehrpersonen moniert werden.

Die einseitige Bemühung um das Lehren und Lernen der deutschen Sprache ist Ausdruck einer nicht bewussten, aber umso mächtigeren Diskriminierung einer homogen konstruierten Gruppe von «fremdsprachigen» Schülerinnen und Schülern. Die Mehrsprachigkeit wird nicht als Chance, sondern als Problem gewertet. Daran ändern das Reden über Mehrsprachigkeit als Ressource und der selbstverständlich gewordene Rat zur Pflege der Familienspra-

chen noch zu wenig. Daneben ist eine «Verschulung» des Kindergartens (Hauser, 2006, S. 6) zu beobachten, die zielbestimmte instruktionale Bildungsmethoden zurückbringt.

Im Projekt «miteinander mehrsprachig» wird auf Kindergartenstufe eine Sprachförderung erprobt, die einerseits dem Motto «Viele Sprachen – eine Sprachförderung» folgt (Kannengieser et al., 2014, S. 93), und andererseits dem Ansatz einer alltagsintegrierten Sprachförderung verpflichtet ist. Wir gehen davon aus: Kindergartenkinder sollen entwicklungsgerecht lernen dürfen, und mehrsprachige Kinder sollen das mehrsprachig tun dürfen. Gewährleisten Schulen beides, tragen sie dazu bei, dass Kinder nicht nur zwei oder mehrere Sprachen lernen, sondern dass sie ihre Erstsprache auch als Bildungssprache ver-

wenden und mit ihrer Mehrsprachigkeit selbstverständlicher und selbstbewusster umgehen als vorherige Generationen.

Lernen im Kindergarten

In den ersten sechs Lebensjahren hat das inzidentelle Lernen Vorrang gegenüber dem intentionalen (Hauser, 2006; Oerter, 2012). Es erfolgt, wenn Wissen oder Können ohne bewusste Absicht aufgebaut wird (Oerter, 2012, S. 390). Inzidentell werden sowohl explizite Gedächtnisinhalte – bewusstseinsfähiges Weltwissen, begriffliches, zeitliches, physikalisches Wissen etc. – als auch implizites prozedurales Wissen – Fähigkeiten wie Laufen, Löffeln, Lenken, Loben oder Lügen – erworben. Beides lernen Kinder während alltäglicher Tätigkeiten und Handlungen.

In den kindlichen Aktivitäten und für das Lernen der Kinder ist das Spiel zentral. Es ist die dominante, «führende Tätigkeit» von drei- bis siebenjährigen Kindern (Hakkarainen & Bredikyte, 2011, S. 149). Zu den Wirkungen des Spiels zählen Kompetenzen in allen Entwicklungsbereichen, sodass Spielen und frühes Lernen sogar gleichbedeutend erscheinen (Hauser, 2013, im Titel). Inzidentell gelernt wird ein Leben lang, in den ersten sechs Lebensjahren ist es aber erstens besonders folgenreich, weil «ein grundlegendes Weltverständnis» gelernt wird (Oerter, 2012, S. 399). Zweitens ist es dem intentionalen Lernen überlegen. Lernen im Spiel ist gegenüber dem willentlichen systematischen Lernen von grundlegender Bedeutung und im Kindergartenalter geeigneter; Oerter nennt es «natürlich» (ebd., S. 399, 401).

Auf dieser hier knapp zusammengefassten Argumentation beruht die Forderung nach einer entwicklungsorientierten Kindergartenpädagogik, die das freie Spiel als primäre Lernform anerkennt (vgl. u. a. Wannack et al., 2010).

Mehrsprachig lernen

Das Spiel als Lernform geht – im Unterschied zum instruktiven Unterricht – vom Kind aus und muss nicht an es herangetragen werden. Die Frage, in welcher Sprache das Kind spielen und lernen soll, kann zunächst nicht anders beantwortet werden als mit der sprachbiografischen Ausgangslage des einzelnen Kindes. Die unbedingte Anerkennung und Bestätigung des Kindes unabhängig seiner Sprache wäre das erste Fundament der Lern- und Sprachförderung im Kindergarten. Diese Vorgabe wird immer dann verletzt, wenn das Kind mehr oder weniger sanft in Richtung Verwendung der deutschen Sprache gedrängt wird oder wenn ihm anderssprachige Kommunikation, auch mit gleichsprachigen Peers, versagt wird.

Die Akzeptanz und Bestärkung der mitgebrachten sprachlichen Fähigkeiten etwa im Spiel verhindert keineswegs den Beginn der umgebungssprachlichen Kommunikation mit dem Kind. In der zweisprachigen Kommunikationssituation mit einer Bezugsperson im Kindergarten wird das Kind die Verständigungsbarrieren bemerken. Weil es verstehen und verstanden werden will, wird es die Umgebungssprache von sich aus lernen wollen. Wird dagegen mit dem Kindertageeintritt ein Sprachenwechsel und der Gebrauch nur einer Sprache erwartet und eingeleitet, erlebt das Kind eine «Phase kommunikativer Reduktion» (Stöltzing, 2015, S. 54) – unnötigerweise und mit der vielfach beschriebenen Folge einer ablehnenden Haltung des Kindes gegenüber seiner Erstsprache.

Sprachen als linguistisch beschriebene Systeme sind abstrakte statische Gebilde. Demgegenüber verfügen Personen über dynamische einzelsprachenübergreifende Verarbeitungsfähigkeiten. Psycholinguis-

tisch gesehen sind Einzelsprachen nicht additiv zu denken. Auf der Basis seiner sprachlichen Fähigkeiten erwirbt und verwendet ein Individuum diverse Wortschätze, Register, Ausdrucksweisen und Regeln, gegebenenfalls in unterschiedlichen Varietäten und Sprachen, wobei diese nicht um neuronale Ressourcen konkurrieren müssen, sondern vor allem bei frühem Erwerb voneinander profitieren (vgl. u. a. Wattendorf, 2006). Darüber hinaus umfasst mehrsprachige Kompetenz nicht einfach die Summe der beteiligten Sprachen, sondern das sogenannte «Translanguaging» (vgl. u. a. Fürstenau & Niedrig, 2010), das über die Einzelsprache hinausgehende sprachliche Möglichkeiten eröffnet.

Die Ablehnung einer gewohnten Sprache kann die emotionale Basis des kindlichen Spielens und Lernens beeinträchtigen.

Einsprachige Lernsituationen sind also keineswegs effektiver für den Erwerb von Sprachen. Will man das «sprachliche Repertoire einer Person» (Krumm, 2010, S.294) fördern, sollte das Lernen mehrsprachig gestaltet werden. Bei lebensweltlicher Mehrsprachigkeit macht es Sinn, in Kommunikationssituationen eine Sprache zu wählen. Es macht aber keinen Sinn, die eigene Lerntätigkeit um vorhandene Sprachen zu beschneiden. Umgekehrt kann das Fehlen oder die Ablehnung einer gewohnten Sprache die emotionale Basis des kindlichen Spielens und Lernens beeinträchtigen (de Houwer, 2015).

Sprachlernen im Kindergarten

Sprache ist gleichzeitig Medium und Gegenstand des Lernens. Als Lerngegenstand muss Sprache im Kindergartenalter nicht

explizit gelehrt und erklärt, wohl aber in ausreichender Quantität angeboten werden. Das Kind leitet aus den sprachlichen Angeboten beispielsweise ab, dass und wie Ankündigungen, Begrüssungen oder Vorwürfe ausgeführt werden, aber auch, wie es ein bestimmtes Rollenverhältnis durch einen Kasus ausdrücken kann, oder welche Kombinationen von Konsonanten möglich sind, ohne sich dessen bewusst zu sein. Solches für Sprachverstehen und -produktion erforderliches Wissen ist bei den Kindern vorhanden, aber nicht Teil des deklarativen Gedächtnisses, also «nicht bewusstseinsfähig» (Oerter, 2012, S.391). Es wird implizit während des Gebrauchs von Sprache(n) aufgebaut. Der alltagsintegrierte Ansatz geht davon aus, dass Sprachförderung in jeglicher Kommunikation mit dem Kind stattfindet.

Über die Alltagssprache hinaus wird im Kindergarten Bildungssprache gelehrt und gelernt. Der Begriff kann formal und inhaltsbezogen ausgelegt werden:

- Bildungssprache bedient sich erweiterter Mittel und elaborierter Ausdrucksweisen (z. B. vergleichende oder differenzierende Ausdrücke, Satzverbindungen usw.) (Gogolin & Lange, 2011).
- Bildungssprache bezieht sich auf abstrakte Wissensbestände und Theorien und dient beispielsweise dem Erklären oder dem Diskutieren (Kannengieser, 2015).

Bücher, Erzählungen, Gedichte oder Rollenspiele (Partecke, 2004) und das «Reden über Präsenten, Entfernten und Erdachtes» (List, 2010, S. 186) stellen die altersgerechten Formate für bildungssprachliches Lernen und Bildungssprachlernen im Kindergarten dar.

Mehrere Sprachen lernen

Offenkundig können in Schulen nicht alle in der Schülerinnen- und Schülerschaft vertretenen Sprachen gelehrt werden. Sehr wohl aber kann das (Weiter-)Lernen der individuell verfügbaren Sprachen unterstützt werden – und zwar immer dann, wenn das Lernen in oder mit diesen Sprachen gefördert wird. Damit kann auch drohendes Zurückfallen des erstsprachlichen Niveaus zumindest abgefedert werden. Das Lernen des schulischen Wortschatzes und anderer sprachlicher Verfahren wie zum Beispiel das Erklären oder Erörtern wird in den Erstsprachen nur durch entsprechende Aktivitäten ermöglicht (Hohenstein, 2006; de Houwer, Bornstein & Putnick, 2013; Montanari et al., 2015). Auf den ersten Blick scheint eine solche Förderung vornehmlich mit älteren Kindern möglich, deren schulisches Lernen sich explizit und intentional gestaltet. Wird zum Beispiel die Bearbeitung von Mathematik-Hausaufgaben in den jeweiligen Erstsprachen aufgetragen, lernen die Kinder zugleich die «Sprache der Mathematik» in ihren Sprachen (Dirim, 2015, S. 44). Selbstgesteuertes Lernen von und in mehreren Sprachen wird dann gefördert, wenn in Lerngesprächen die verschiedensprachigen Kompetenzen gezielt thematisiert werden, oder bei der Literalisierung, bei der Vermittlung von Lernstrategien oder beim Einüben von Recherchen Zweisprachigkeit ausdrücklich einbezogen wird.

Aber auch im Kindergarten lässt sich das (Weiter-)Lernen zweier Sprachen anregen und unterstützen:

- Spielpaare oder -gruppen werden immer mal wieder nach dem Kriterium gemeinsamer Erstsprachen gebildet.
- Gesprächs-, Spiel- bzw. Lerninhalte werden unter Einbezug von Eltern in die Erstsprachen übertragen.

- Lehr- oder Fachpersonen, die der jeweiligen Sprache mächtig sind, spielen und sprechen mit dem Kind in seiner Erstsprache.
- Es werden mehrsprachige Medien eingesetzt, zum Beispiel hört die Klasse eine Geschichte in allen Sprachen der Kinder.

Mehrsprachigkeit lernen

Gegenüber der Vorgabe, dass Kinder mehrere Sprachen nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch fächerübergreifend lernen können, erscheint das Ziel, dass Kinder in den Schulen Mehrsprachigkeit als Identifikationsfigur kennenlernen, bescheidener. Tatsächlich jedoch liegt auch dieses Ziel des «multilinguale[n] sprachliche[n] Handeln[s]» (Rehbein, 2007, S.392) in den Schulen noch in weiter Ferne.

Hindernisse auf dem Weg in eine gelebte Mehrsprachigkeit an den Schulen sind beispielsweise eine strikte Auslegung des Erziehungsprinzips «one person – one language», sprachliche «Reinheitsvorstellungen» bezogen auf grammatikalische Korrektheit und normierte Artikulation oder das angstvolles Vermeiden von Kommunikation mit verschiedensprachigen Anteilen.

«Es geht bei der Sprachförderung um die langfristige und vorausschauende Entwicklung von Sprachfähigkeit in Verbindung mit der Entwicklung einer selbstbewussten Persönlichkeit, nicht nur um auf abprüfbare Sprachkenntnisse in einer Sprache verkürzte Zurichtungen. Die Sprachförderung bedarf deshalb der Einbettung in den sozialen Nahraum, der Berücksichtigung der jeweiligen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit, der Rolle der Sprachen im Kontext der familialen ebenso wie der schulischen bzw. beruflichen Bildung [...] Das ist keine Aufgabe, die sich mit kurzatmigen

Förderprogrammen in nur einer Sprache bewältigen lässt» (Krumm, 2010, S. 294).

Das Projekt

«miteinander mehrsprachig»

Auf Empfehlung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt und mit finanzieller Unterstützung des Bundesamts für Kultur wird am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der Pädagogischen Hochschule FHNW derzeit das Projekt «miteinander mehrsprachig» durchgeführt.

In enger Kooperation mit den Schulleitungen der Modellstandorte werden Bedingungen und strukturelle Möglichkeiten der Schulentwicklung in Richtung einer sprachenfreundlichen Kindergartenpädagogik ausgelotet.

Mit interdisziplinären Kinderteams wird ein Weiterbildungskonzept zur mehrsprachigen alltagsintegrierten Sprachförderung erprobt. Als Leitfaden steht ein Arbeitsheft zur Verfügung, in dem Sprachhandlungsmöglichkeiten für Kinder, Kindergarten-Lehrpersonen, HSK-Lehrpersonen

und Eltern im Spiel, zu bestimmten Zeiten und Übergängen im Alltag, in geleiteten und freien Sequenzen sowie in der Metakommunikation entfaltet und anhand von Bildern und ausgewählten Wortschätzen veranschaulicht werden (Walser, 2017). Erfahrungswissen wird auch über thematische Anlässe mit erweitertem Kollegium einschliesslich Fachpersonen der Tagesstrukturen sowie mit Eltern und Kindern generiert.

Eine kantonale und eine überkantonale Begleitgruppe gewährleisten den fachlichen und bildungspolitischen Austausch, die Vernetzung und Verbreitung der Projektziele.

Für die Konzeptentwicklung erwarten wir Ergebnisse auf verschiedenen Ebenen (siehe Abb. 1).

Weil Lernen und Gebrauch einer Sprache nicht auf Kosten einer anderen gehen, können Schulen die Umstellung von der Deutschförderung auf Sprachförderung wagen. Ein grosser Schritt zur Förderung der



Abbildung 1: Angestrebter Erfahrungs- und Erkenntnisgewinn im Projekt «miteinander mehrsprachig»

sprachlichen Entwicklung aller Kinder ist schon getan, wenn Mehrsprachigkeit nicht mehr verhindert wird – angefangen im Spiel und auf dem Pausenhof.

Anmerkung: Schulen, die die Förderung des Mehrsprachenlernens und des mehrsprachigen Lernens ihrer Schülerinnen und Schüler in ihre Schulentwicklung aufnehmen möchten, können sich mit dem Projektteam in Verbindung setzen.

Literatur

- De Houwer, A. (2015). Integration und Interkulturalität in Kindertagesstätten und in Kindergärten: Die Rolle der Nichtumgebungssprache für das Wohlbefinden von Kleinkindern. In F. Becker-Stoll, C. Kieferle, E. Reichert-Garschhammer & M. Wertfein (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation. Vielfalt als Chance und Anspruch* (S. 113–126). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- De Houwer, A., Bornstein, M. H. & Putnick, D. L. (2013). A bilingual-monolingual comparison of young children's vocabulary size. Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35, 1189–1211.
- Dirim, I. (2015). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 2: Sprache, Rassismus, Professionalität* (S. 25–48). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.
- Fürstenau, S. & Niedrig, H. (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 269–288). Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). Wiesbaden: VS.
- Hakkarainen, P. & Bredikyte, M. (2011). Spiel. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walthes (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung. Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 9* (S. 148–160). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hauser, B. (2006). *Positionspapier Spiel. Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder. Das Spiel als Lernmodus*. <http://edk-ost.d-edk.ch/sites/edk-ost.d-edk.ch/files/Hauser.pdf> [Zugriff am 27.02.2018].
- Hauser, B. (2013). *Spielen. Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hohenstein, C. (2006). Sind Handlungsmuster mehrsprachig? – Erklären im wissenschaftlichen Vortrag deutsch/japanisch. In K. Ehlich & A. Hornung (Hrsg.), *Praxen der Mehrsprachigkeit* (S. 155–194). Münster: Waxmann.
- Hulstijn, J. H. (2013). Incidental Learning in second language acquisition. In C. A. Chappelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 2632–2640). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Kannengieser, S. (2015). *Wenn Kind und Fachperson über «daheim» reden – Einblicke in das diskursive Handeln der Fachpersonen in Spielgruppe und Kita*. [www.leseforum.ch](http://leseforum.ch), http://leseforum.ch/myUploadData/files/2015_3_Kannengieser.pdf [Zugriff am 15.02.2018].
- Kannengieser, S., Kappeler Suter, S., Plangger, N. & Aggeler Lätsch, F. (2014). *Nashorner haben ein Horn. Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen*. Seelze: Friedrich.
- Krumm, H. J. (2010). Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H. H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 289–295). Münster: Waxmann.

List, G. (2010). «Bildungssprache» in der Kita. In M. Krüger-Potratz, U. Neumann & H.H. Reich (Hrsg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit* (S. 185–196). Münster: Waxmann.

Montanari, E., Abel, R., Grasser, B. & Tschudinovski, L. (2015). Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russisch-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik* (S. 73–90). Freiburg i. Br.: Fillich.

Oerter, R. (2012). Lernen en passant: Wie und warum Kinder spielend lernen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 4, 389–403.

Pardecke, E. (2004). *Lernen in Spielprojekten. Praxishandbuch für die Bildung im Kindergarten*. Weinheim: Beltz.

Rehbein, J. (2007). Erzählen in zwei Sprachen – auf Anforderung. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (S. 392–459). Münster: Waxmann.

Stölting, W. (2015). Erziehung zur Mehrsprachigkeit. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Band 2: Sprache, Rassismus, Professionalität* (S. 49–63). Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik.

Walser, A. (2017). *Sprach- undsoweiter*. Selbstverlag, beziehbar bei der Autorin.

Wannack, E., Arnaldi, U. & Schütz, A. (2010). Die Bedeutung des freien Spiels in der Kindergartendidaktik. *4 bis 8: Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe, Spezialausgabe*.

Wattendorf, E. (2006). *Effects of early second language acquisition on the cortical language network in multilinguals: evidence from fMRI*. <http://doc.rero.ch/record/8106/files/WattendorfE.pdf> [Zugriff am 15.02.18].



Dr. phil. Simone Kannengieser
Dozentin für Kommunikationspartizipation
und Sprachtherapie PH FHNW
Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie
Steinentorstrasse 30, 4051 Basel
simone.kannengieser@fhnw.ch



Christine Schuppli, lic. phil.
Dozentin für Qualitätsentwicklung und
interkulturelle Bildung PH FHNW
Institut Weiterbildung und Beratung
Bahnhofstrasse 6, 5210 Windisch
christine.schuppli@fhnw.ch



Anna Walser
Pädagogin
walser.anna@bluewin.ch